

**Marcin Bukowski, Katarzyna Czabanowska,
Dominika Kukielka-Pucher**

Możliwości transferu narzędzia do samooceny kompetencji na inne kierunki uniwersyteckie

Na przełomie ostatniej dekady pojęcie kompetencji znacznie zyskało na popularności, głównie dzięki rozwojowi dyscypliny zarządzania kompetencjami. Bradshaw (2000) uważa, że zdefiniowanie kompetencji to podstawowy problem XXI wieku. Watson (2002) przyznał natomiast, że kompetencje stanowią pewną wartość i nie można ich pomijać w edukacji. Dlatego też, jak twierdzi Watson (2002), należy dołożyć wszelkich starań, żeby znaleźć, zdefiniować i zmierzyć kompetencje.

Nadal szczególnie chętnie posługują się tym terminem specjaliści ds. szkoleń, ponieważ dostarcza ono możliwości ustalenia standardów szkoleniowych, mierników efektów szkoleń oraz planowania rozwoju kadr. Dynamicznie zmieniający się rynek pracy w Polsce powoli zaczął stwarzać wymogi oceny pracowników właśnie pod kątem wykształconych kompetencji. Taki kierunek rozwoju postawił nowe wymagania wobec ośrodków edukacyjnych, nastawionych dotąd na przekazywanie wiedzy, a które teraz konfrontowane są z oczekiwaniami studiujących, by dodatkowo rozwinąć ich kompetencje i zwiększyć w ten sposób szanse na zatrudnienie oraz późniejszą karierę zawodową.

Chcąc się podjąć roli kształtowania kompetencji, nauczyciele akademicki stają przed trudnościami związanymi z niejednoznacznym sposobem rozumienia pojęcia kompetencji przez różne dziedziny wiedzy. Z punktu widzenia psychologii kompetencje łączy się przeważnie z charakterystykami jednostek – ich zdolnościami lub cechami indywidualnymi. W dziedzinie zarządzania personelem, przez kompetencje rozumie się często zdolności pracowników do wykorzystania swojej wiedzy w określonych sytuacjach. W praktyce jednak osoby kierujące kompetencjami w organizacji koncentrują się na różnych aspektach kompetencji, w zależności od przyjętego w firmie podejścia do procesu uczenia się.

Znaczenia kompetencji

Pomimo nadal istniejącej wśród teoretyków i praktyków zarządzania dość dużej różnorodności sposobów definiowania kompetencji, uwidacznia się jednak podział na trzy zasadnicze nurty, które w odmienny sposób ustosunkowują się do kwestii oceny poziomu kompetencji jednostki oraz możliwości ich rozwijania.

Podstawowe nurty skupiają się zatem na:

- 1) wynikach uczenia się, czyli obserwowalnych efektach wykonania pewnych zadań;
- 2) standardach lub jakości wykonywanej pracy;
- 3) cechach osób uznawanych za kompetentne (Hoffman 1999).

W pierwszym przypadku akcent pada na zachowania pracownika i zadania, które ma wykonać. Kompetencja, również w dosłownym rozumieniu, oznacza istnienie zgodności pomiędzy poziomem wiedzy osoby a trudnością powierzonego jej zadania. Jeśli wiedza jednostki stanowi o rozumieniu przez nią pewnych zasad, umiejętności natomiast są efektem ćwiczenia i praktycznego stosowania owych zasad, to przez kompetencję należałoby rozumieć zdolność adekwatnego do wymagań sytuacji zastosowania nabytych umiejętności. Zaletą takiego podejścia jest możliwość pomiaru poziomu kompetencji pracownika poprzez powierzenie mu odpowiednich zadań i sprawdzanie poziomu wykonania. W momencie jasnego określenia kryteriów wykonania pracy taki pomiar staje się stosunkowo prostym zadaniem. Zestawienie oczekiwanej wiedzy z zadaniami daje również dobrą podstawę dla rozważań, jak kreować i rozwijać kompetencje.

Definicja kompetencji, jako pewnego standardu, kładzie akcent na podniesienie produktywności lub wydajności w miejscu pracy. Istnieje jednak szereg aplikacji tego podejścia w organizacjach. Standard może więc odnosić się do:

- najniższego akceptowalnego poziomu wykonania pracy,
- wyższych poziomów wykonania niż wcześniej istniejące,
- zarządzania zmianą, tzn. standardy kompetencyjne mogą stanowić swoistą, informację zwrotną dla jednostek i zespołów rozpoczynających pracę wedle nowych zasad,
- ujednolicenia zasad pracy w różnych częściach organizacji.

Mówiąc o standardach w zarządzaniu kompetencjami, dąży się do połączenia celów organizacyjnych z celami indywidualnymi. Kompetentny pracownik to zatem ta osoba, która spełniania określone standardy wykonania.

Trzeci sposób rozumienia pojęcia kompetencji odnosi się do ukrytych cech i charakterystyk osób kompetentnych, które ujawniają się w sposobie wykonywania pracy. Jeden z pionierów podejścia kompetencyjnego w zarządzaniu – R. Boyatzis – włączał do charakterystyk osób motyw, umiejętności, rodzaje własnego wizerunku, roli społecznej czy też zakresu wiedzy stosowanej w praktyce (Hoffman 1999). Opis istniejącej wiedzy, umiejętności bądź postaw, które wpływają na kompetentne wykonywanie zadań, umożliwia w dalszej ko-

lejsności określenie podstawowych celów tworzonych programów szkoleniowych.

W tym punkcie podejście to znacznie różni się od poprzednich, które pojmowały kompetencję jako miarę wykonania. W tym przypadku koncentrujemy się na pewnych wewnętrznych predyspozycjach osób, mniej zaś na obserwowalnych zachowaniach. Innymi słowy, szukamy ukrytych przyczyn kompetentnego zachowania, a nie interesuje nas wyłącznie, czy efekt jest zgodny z oczekiwaniami bądź wymagami sytuacji.

Od teorii do praktyki – ocena kompetencji

Stworzenie narzędzia do oceny kompetencji absolwentów określonego kierunku uniwersyteckiego wymaga, przede wszystkim, koncentracji na faktycznych wynikach będących efektem długotrwałego procesu uczenia się. Efekty te można ocenić, uwzględniając umiejętności wykorzystania nabytej na studiach wiedzy w praktyce zawodowej.

Wiedza nabyta na studiach i jej wykorzystanie w praktyce dopiero daje pełny obraz procesu uczenia się absolwentów. Według Kim (1993), cykl uczenia składa się z kilku etapów: zaobserwowania, ocenienia, zaprojektowania oraz zastosowania. Model ten można odnieść do procesu uczenia się pojedynczych kompetencji, ale też można dzięki niemu zobrazować na ogólniejszym poziomie przejście od teorii do praktyki, jak to ma miejsce w relacji studia – doświadczenie zawodowe. Etap obserwowania wiąże się z doświadczeniami rozumianymi tutaj jako przyswajanie nowych informacji, zdobytych w trakcie studiów. Następny etap opiera się na ocenie i zdefiniowaniu obszarów wymagających poprawy, ale też obszarów wymagających nowych doświadczeń, związanych z rozpoczęciem praktyki w zawodzie. Na tym etapie wykorzystanie metody pozwalającej studentom dokonać samooceny swych umiejętności wydaje się bardzo pomocne, ponieważ dostarcza wglądu, jakiego typu kompetencje wymagają specjalnego rozwinięcia przez studiującego. W dalszym ciągu cyklu nabywania kompetencji następuje planowanie działań, jak efektywnie wykorzystać w praktyce wiedzę, którą zdobyli studenci. Ostatni etap cyklu wiąże się z wprowadzeniem planu w życie i początkiem nabywania dalszych specjalistycznych kompetencji opierających się na wiedzy i umiejętnościach zdobytych na studiach. W tym momencie cykl nauki zaczyna się od nowa. Pominięcie jednego z etapów cyklu może natomiast prowadzić do błędów w uczeniu się (Kossowska, Sołtysińska 2002).

Bardzo istotny okazuje się jednocześnie rozwój w ciągu studiów kompetencji behawioralnych oraz interpersonalnych. Umiejętności komunikacyjne, pracy w zespole czy przywództwa mają niejednokrotnie kluczowe znaczenie w przyszłej karierze zawodowej, choć poziom ich rozwoju jest w dużej mierze uwarunkowany trwałymi predyspozycjami osobowościowymi jednostek. **Narzędzie kwestionariuszowe do samooceny kompetencji (SAQ) absolwentów Instytutu**

Zdrowia Publicznego łączy w sposób spójny dwie płaszczyzny oceny kompetencji – daje możliwość równoczesnego porównania, w jakim stopniu u absolwenta wykształcona została specyficzna wiedza oraz umiejętności jej zastosowania w dziedzinie zdrowia publicznego, a także, jak bardzo rozwinęły się ogólne kompetencje wymagane od przyszłych pracowników oraz kompetencje często określane mianem społecznych, w narzędziu obecne natomiast jako kompetencje behawioralne i interpersonalne.

Na podstawie tak ustalonego podziału grup kompetencji, na specyficzne, ogólne oraz behawioralne, staje się dopiero możliwa selekcja tych kompetencji, które z racji swej uniwersalności poddają się bezpośredniemu transferowi na inne kierunki uniwersyteckie oraz na kompetencje specyficzne dla każdego kierunku.

Transfer metody SAQ na przykładzie Instytucie Psychologii UJ

Uniwersalność kompetencji określanych jako ogólne pozwala na transfer całego modułu narzędzia SAQ. Można założyć, iż absolwent wyższej uczelni kierunku: psychologia, poszukujący pracy w zawodzie, powinien posiadać wykształcone podstawowe umiejętności planowania i organizacji, prowadzenia badań, krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów, jak również obsługi technologii komputerowej.

Kompetencje tak behawioralne, jak i społeczne, które diagnozuje metoda SAQ, są bardzo istotnym elementem narzędzia, ponieważ pozwalają dokonać diagnozy, w jakiej mierze program edukacji kształtuje te kompetencje, które często okazują się kluczowe przy rekrutacji młodych kandydatów. Pracodawca często nie oczekuje od kandydata specjalistycznej wiedzy, lecz wymaga od niego posiadania rozwiniętych umiejętności pracy w zespole, komunikacyjnych czy rozwiązywania konfliktów. Kompetencje te nabierają szczególnej wagi w przypadku dyscypliny psychologii, która w sposób systematyczny i naukowy zajmuje się wspomnianymi problemami. W zakresie tych kompetencji cały moduł „kompetencje behawioralne i interpersonalne” został poddany transferowi i wdrożony w Instytucie Psychologii w niezmiennionej formie.

W przypadku kompetencji specyficznych, powstała konieczność stworzenia listy kompetencji oczekiwanych od absolwenta psychologii. Kryterium podziału kompetencji na nadrzędne kategorie wiązało się z tzw. ścieżkami specjalizacyjnymi, w ramach których studenci mają możliwość pogłębienia wiedzy z interesującej ich dyscypliny psychologii oraz wykształcenia podstawowych umiejętności, niezbędnych do pełnienia funkcji psychologa w różnorodnych obszarach rynku pracy. Na podstawie podziału na ścieżki wyszczególniono następujące kategorie kompetencji specyficznych: psychologia kliniczna, psychologia kliniczna dziecka, pomoc psychologiczna, zarządzanie pracownikami, rozwój pracowników, doradztwo zawodowe, diagnoza organizacji oraz psychologia sądowna. Kategorie te nie są tożsame z podziałem na ścieżki, lecz stanowią raczej

spójne dziedziny kompetencji wymagane od psychologów na różnych stanowiskach pracy.

Przykładowa grupa kompetencji kształtowanych na jednej z ścieżek specjalizacyjnych dostępnych w Instytucie Psychologii UJ dotyczy dziedziny rozwoju zawodowego. Specjalista ds. rozwoju zawodowego, czasem też określany jako specjalista ds. szkoleń, to stosunkowo nowy na polskim rynku pracy obszar możliwego zatrudnienia dla absolwentów psychologii. Dlatego też tym bardziej istotne wydaje się precyzyjne zdefiniowanie, jakiego typu umiejętności oczekuje się od osoby odpowiedzialnej w organizacji za rozwój zawodowy pracowników. Poniżej znajduje się przykładowy zestaw takich umiejętności:

- umiejętność wyboru i zastosowania odpowiednich metod i technik pozyskiwania danych,
- umiejętność analizy pozyskanych danych pod kątem rzeczywistych potrzeb szkoleniowych,
- umiejętność określenia i uzasadnienia indywidualnych, zespołowych i organizacyjnych priorytetów w zakresie rozwoju,
- umiejętność zarekomendowania odpowiednich działań szkoleniowych odpowiadających zidentyfikowanym potrzebom w tym zakresie,
- umiejętność jasnego precyzowania celów szkolenia i projektowania sposobów oceny stopnia ich realizacji,
- umiejętność doboru metod i technik szkoleniowych do ustalonych celów szkolenia,
- umiejętność zaplanowania i monitorowania sesji szkoleniowej,
- umiejętność zaprojektowania i przeprowadzenia sesji oceny szkolenia,
- umiejętność zebrania i przeanalizowania informacji służących ocenie szkolenia,
- umiejętność przygotowania raportu poszkoleniowego z wyraźnym zaznaczeniem stopnia realizacji celów szkolenia.

Znaczenie transferu kwestionariusza do samooceny kompetencji (SAQ) dla innych kierunków studiów

Wykorzystanie narzędzia SAQ umożliwia, przede wszystkim, ocenę poziomu kompetencji w sposób całościowy, przez trzy grupy: studentów, nauczycieli oraz pracodawców. Metoda ta pomaga ustalić, jakiego typu kompetencje są wymagane od przedstawicieli danego kierunku uniwersyteckiego na rynku pracy. Pojawia się zatem możliwość porównania znaczenia poszczególnych kompetencji dla odrębnych sektorów rynku, w których absolwenci mogą poszukiwać pracy. Natomiast dane zgromadzone od pracodawców mogą stać się punktem wyjścia dla stworzenia standardów odnośnie do oczekiwanego poziomu rozwinięcia kompetencji na danym stanowisku pracy. W tym sensie SAQ przyczynia się do stworzenia, jakże potrzebnych nie tylko dla zawodu psychologa, standardów kompetencyjnych.

Narzędzie dostarcza również możliwości dokonywania porównań, nie tylko pomiędzy różnymi rynkami pracy, lecz także, co może się okazać istotne dla nauczycieli akademickich, pomiędzy różnymi ośrodkami uniwersyteckimi. Zbliżenie standardów dotyczących kształconych przez Uniwersytet kompetencji do wymogów rynku pracy w Polsce jest jednym z zasadniczych argumentów przemawiających na rzecz wartości transferu narzędzia do samooceny kompetencji na inne kierunki uniwersyteckie. W nadchodzących latach bardzo dużą wagę będą miały porównania dotyczące standardów kompetencyjnych istniejących w państwach członkowskich Unii Europejskiej. Można oczekiwać, iż wymiana informacji zostanie znacznie ułatwiona dzięki funkcjonowaniu narzędzi typu SAQ, które umożliwiają dokonywanie precyzyjnych ilościowych porównań pomiędzy ośrodkami uniwersyteckimi.

Metoda SAQ pozwala na diagnozę poziomu kompetencji, ale przede wszystkim uświadamia studentowi, czego oczekują od niego pracodawcy oraz nauczyciele. Wydaje się, iż to właśnie tej trzeciej grupie korzystającej z narzędzia SAQ, a mianowicie studentom, metoda samooceny może dostarczyć najwięcej korzyści. Przede wszystkim dlatego, iż jest to metoda diagnozy, ułatwiająca kształtowanie swojej ścieżki kariery w sposób dynamiczny, w zależności od standardów wyznaczanych przez nauczycieli oraz pracodawców. Kompleksowe i dynamiczne ujęcie oceny poziomu kompetencji zgodne jest z poglądami współczesnych koncepcji uczenia się na temat warunków wpływających na skuteczność tego procesu. Rezygnuje się zatem z pojęcia nauczania, gdyż jest to proces jednokierunkowy, niepromujący dialogu między osobą wspomagającą proces uczenia a uczniem. Rozwój definiuje się jako proces przechodzenia z jednego poziomu umiejętności na następny.

Ogólny model rozwoju wyróżnia 4 stany:

1. Stan nieświadomej niekompetencji (uczenie się rozpoznawania potrzeby nowego standardu kompetencji),
2. Stan świadomej niekompetencji (opanowanie standardów w wyniku uczenia się),
3. Stan świadomej kompetencji (uczenie się stałego stosowania standardów),
4. Stan nieświadomej kompetencji (rozpoznawanie standardów).

Współczesne teorie dotyczące uczenia się akcentują rolę celowości tego procesu (Parsloe, Wray 2002). Celem w edukacji do zawodu może być, przykładowo, osiągnięcie określonego standardu rozwoju kompetencji. Metody, takie jak SAQ, pozwalają studentom ocenić, w jakim stopniu opanowali określone standardy, dokonując porównania z oczekiwaniami stawianymi ze strony ich przyszłych pracodawców. Diagnoza tych kompetencji, które są wymagane na odmiennych stanowiskach pracy, może zatem pomóc studentom dokonać wyboru, jaki kierunek kształcenia chcą podjąć oraz świadomie ukierunkować ich dalszy proces edukacji na trafnie wyznaczone cele.

Elementem wspólnym dla wielu teorii uczenia się jest definiowanie tego procesu jako ciągłego określania i osiągania wyznaczonych celów. Skuteczność uczenia się jest uwarunkowana stawianiem właściwych celów, które zależą od

trafnej diagnozy, jakie kompetencje indywidualne powinny być w szczególności rozwijane. Monitorowanie i promowanie rozwoju tak zdiagnozowanych kompetencji pozwala na wprowadzenie metodologii ciągłego doskonalenia jakości kształcenia. Udział w tym procesie mają wszystkie trzy grupy zainteresowanych: nauczyciele, pracodawcy oraz studenci.

Na przykładzie kierunku: psychologia pokazaliśmy, iż metoda samooceny kompetencji z powodzeniem jest transferowalna z Instytutu Zdrowia Publicznego na inne kierunki uniwersyteckie. Dzięki niej system edukacji, przyjęty na różnorodnych kierunkach uniwersyteckich, może zbliżyć się pod względem zakresu treści nauczania do wymogów rynku i skoncentrować się na wybranych, szczególnie ważnych dla absolwentów kompetencjach. Nauczyciel może skonfrontować, w jakiej mierze jego cele są realizowane, w jakim stopniu odpowiadają potrzebom rynku oraz czy metody nauki są skuteczne. Pracodawca ma możliwość dowiedzieć się, jakie kompetencje będą mieć absolwenci danego kierunku, jednocześnie nakreślając swoje potrzeby i oczekiwania w zakresie wykształcenia. Osoba kończąca edukację uniwersytecką zyskuje natomiast znacznie większe szanse odnalezienia swego miejsca na polskim oraz europejskim rynku pracy. Toteż przedstawiona metoda może stanowić podstawę do prowadzenia badań związanych z precyzyjnymi standardami odnoszącymi się do kompetencji i do udoskonalania sposobu ich pomiaru i oceny, a uzyskane wyniki mogą wesprzeć komisje programowe na uczelniach wyższych w efektywnym ustalaniu wymaganych kompetencji oraz jasnym definiowaniu nauczanych przedmiotów.

Bibliografia

1. Bradshaw A., *Competence and British nursing: a view from history*, „Journal of Clinical Nursing”, 2000, 9, 321–329.
2. Watson R., Stimpson A., Topping A., Porock D., *Clinical competence assessment in nursing: a systematic review of the literature*, „Journal of Advanced Nursing”, 2002, 39, 421–431.
3. Hoffmann T., *The meanings of competency*, „Journal of European Industrial Training”, 1999, 23, 275–286.
4. Kim D., *The link between individual and organizational learning*, „Sloan Management Review”, Autumn 1993, 37–50.
5. Kossowska M., Sołtyńska I., *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Kraków 2002.
6. Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor – udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Kraków 2002.

